

## 事例7

# 「ねらい・めりはり・見とどけ」を 大事にした授業づくり

～中1 数学「変化と対応」～

数学の授業では、既習内容の理解が不十分であったり、抽象的な概念をとらえることが困難であったりするために、自力で問題を解決することが難しく、学習への意欲を失ってしまう子どもも見られます。

すべての子どもが、自ら数理を追究し満足感のもてる授業を目指して、子どもが実際に体験した事象を教材化し、「ねらいを明確に、めりはり・見とどけのある授業づくり」を大事にした取り組みを紹介します。

## ◇ 「数学、分からないよ」意欲を失いがちなリョウタさん

小学校での比例の学習を踏まえ、中学校の「変化と対応」の学習では、変域や比例定数を負の数に拡張し、さらに文字を使った式に一般化していきます。

正・負の数の計算や、文字式で表すことに抵抗を感じているリョウタさん。プレテストをしてみると、小学校段階での比例の学習においても、具体的な事象から比例の表を完成させる問題などにつまずきがありました。文字の式、方程式と、単元が進むにつれ、数学の学習に意欲を失いがちになっていくリョウタさんの姿に、教科担任のミズノ先生は、リョウタさんも含めたクラス全員が興味をもって意欲的に取り組むことができる授業になるよう工夫しなければと考えました。

## ◇ 「ねらい」を明確にして教材化の工夫をする

この単元を通して、比例、反比例の見方や考え方を深めるとともに、負の数まで広げた中で数量の関係を表現し考察する基礎を培いたいと、ミズノ先生は願いました。そのために、負の数への拡張が可能である素材や、伴って変化することが分かりやすく、断片的な資料から連続的な数値を考察しやすい素材を教材化しようと考えました。例えば、水そうに水を入れる事象や等速度運動などは、水位や時間などに基準を据えることによって、負の数にかかわる学習が可能になります。

ちょうどこの単元の直前に、リョウタさんの学校では、校内マラソン大会が開かれました。自分が体験したことを学習場面にすることによって、課題把握も容易になるだろうと考えたミズノ先生は、比例の学習で、校内マラソン大会での時間と距離を考える場面を取り上げることにしました。

### 授業のねらい（比例の第2時）

校内マラソン大会で、スタジアムの手前 2000mの地点にいたのは何分前だったのか求める場面で、スタジアムの手前の時間と距離の関係をデータから表にまとめたり、距離が-2000mになる時間の求め方の根拠を考え合ったりすることを通して、変数の範囲が負の数になっても、比例の特徴が保たれていることが分かる。

## ◇ にっこり微笑んで学習問題を読むリョウタさん

「校内マラソン大会の場面で学習します」ミズノ先生は、図を示しながら学習場面を提示しました。マラソン大会を思い出したリョウタさんは、教室に掲示してあった大会での自分の写真を見てにっこり微笑むと、黒板の学習問題を読み始めました。

前時、子どもたちは、スタジアムを通過後の時間と距離を考えています。「どんなふうに調べればよさそうかな」ミズノ先生

の問い掛けに、「前の時間のように、表にまとめれば調べられそうです」と発言するタクムさん。リョウタさんは、黒板の横にはってある前時にまとめた表に目を向けました。ミズノ先生が前時の問題との違いを問うと、「昨日は通過後の時間を考えたけど、今日の問題は通過する前の時間を考えている」と、ユカさん。ハヤトさんが、「今日は通過する前の時間や距離だから、負の数を使ったらどうかな」と続けます。「昨日の表の左側を考えればいい」というタツヤさんの発言を聞いて、リョウタさんは、昨日の学習プリントにある表の左側に指を置きました。

ミズノ先生は、このような子どもたちとのやり取りの中から、学習課題を設定していきました。

## 【学習問題】

校内マラソン大会で、前回登場したaさん、bさん、cさんは、それぞれ学校から一定のペースで走ってきました。スタジアム前を通過した今の時間を0分とすると、スタジアムの手前2000mの地点にいたのは、何分前だったのだろうか。

- スタジアムを出発してからの時間と、スタジアムからの距離のデータ
- |     |      |      |      |      |      |       |
|-----|------|------|------|------|------|-------|
| aさん | …1分後 | 100m | 2分後  | 200m | 3分後  | 300m  |
| bさん | …5分後 | 400m | 10分後 | 800m | 15分後 | 1200m |
| cさん | …7分後 | 350m | 14分後 | 700m | 21分後 | 1050m |



## 【学習課題】 aさん、bさんについて

- ① 1分前、2分前、3分前、4分前、5分前に、スタジアムの手前何mの地点にいたのか、表にまとめてみよう。
- ② スタジアムの手前2000mの地点にいたのは、何分前だったのか求めてみよう。なぜそう考えたのか、わけも説明してみよう。

cさんについては、aさん、bさんについての追究が早く終わった子どもが取り組むようにしました。取り組む問題数に幅をもたせることで、追究の早い子ども、ゆっくりな子ども、どの子どもにも最後までやり遂げたという達成感をもってほしいとミズノ先生は考えたからです。

## &lt;工夫点&gt;

- 問題を把握しやすいように、図を示しながら問題場面を提示する。
- 既習との違いを明らかにし、子どもと共に学習課題を設定する。
- 取り組む問題数に幅をもたせる。

## ◇ 「分かった！」とつぶやき、追究を始めるリョウタさん 「めりはり」1

個人追究に入るとすぐに、ミズノ先生は、リョウタさんの近くに行き様子を見ました。リョウタさんは、問題プリントをじっと見て考えています。ミズノ先生は、用意しておいた黒板に掲示した図を縮小したプリントと、小さく切ったaさんの絵をリョウタさんに示し、「動かしながら考えてみる？」と、尋ねました。リョウタさんはうなずき、プリントと絵をミズノ先生から受け取ると、aさんの絵を動かし始めました。動かしながら、3分前から3分後までのスタジアムからの位置を1分刻みで確認していきます。しばらく動かしていた後、「分かった！」とリョウタさ

## &lt;工夫点&gt;

- 黒板に掲示した図を縮小したプリントと、小さく切ったaさんの絵を用意し、必要だと申し出た子どもに渡す。実際にaさんの絵を動かしながら、プリントに数値が記入できるようにする。

んはつぶやくと、図の下に自ら表を書き、時間に対応する距離を記入しました。その後、-1000mまで100m刻みで表を作り、距離が-1000mに対応する時間を-10分と記入しました。できた表を見直していたリョウタさんは、「あっ」と言うと、-1000mの左横に-2000mを記入し、対応する時間を-20分と求めました。さらにbさんの表も同じように書き、距離が-2000mになる時間を-25分と求めることができました。

◇ ペア追究で、自信をもって説明するリョウタさん 「めりはり」2

その後のペア追究では、隣のアヤさんと、お互いに自分のやり方を説明し合いました。リョウタさんは、自分の求めた手前 2000mの時間が、アヤさんと同じであることを確認して、ほっとした表情を見せました。そして、自分の表を見せながら、自分のやり方を自信をもって説明することができました。

全体追究では、表を横に見るだけでなく、縦に見て求めた友だちの発表に、真剣に聞き入るリョウタさんの姿がありました。

◇ 「できる！」確認問題を自力で解いて笑顔のリョウタさん 「見とどけ」

ミズノ先生は、授業のねらいが達成できたことを教師が短時間で見とどけられ、子ども自身も自分の力でできるようになったことを実感できるような確認問題にしたいと考えました。

授業の終末の一般化の場面では、リョウタさんは、確認問題を見て、「できる」とつぶやくと、一人で問題を解き始めます。そして確認問題の1、2を自力でやり抜きました。ミズノ先生は、子どもたちの机をまわって、正解に丸をつけていきます。リョウタさんも大きな丸をもらい、笑顔を浮かべました。

家庭学習がなかなか定着しないリョウタさんでしたが、授業の最後に配布した家庭学習用のプリントを、この授業の翌日には自ら提出しました。「分かった」「できた」実感が、この姿につながったと考えます。

【確認問題】

1 次の表の中で、yがxに比例するものはどれですか。そのわけも書きましょう。

① 

x	-3	-2	-1	0	1
y	-12	-8	-4	0	4

② 

x	-3	-2	-1	0	1
y	-10	-9	-8	7	6

③ 

x	-15	-10	-5	0	5
y	-30	-20	-10	0	10

2 yがxに比例するとき、次の表を完成させよう。

① 

x	□	-3	-2	-1	0	□
y	-20	□	-10	□	□	5

② 

x	-12	-4	□	□	3
y	□	-32	-8	0	□

3 yがxに比例することを表す表を自分で考えてつくってみよう。

＜工夫点＞

○終末には、授業のねらいの達成を、子どもも教師も確認できる問題を用意する。

事例から学ぶ

分からないことが続き、悲しい思いのまま一時間の授業が終わる子どもが教室にいないでしょうか。それは、子どもの能力差や努力不足等、子どもの側のみに原因がある訳ではありません。授業づくりの基本である「一時間の授業のねらいを明確にし、どの子もねらいが達成できる具体的な手だてを準備する」「子どもが主体的に学習に取り組めるようなめりはりのある展開にする」「子どもも教師もこの一時間に分かるようになったことやできるようになったことが実感できる終末にする」ことを、改めて大事にしましょう。

全員が楽しく「わかる・できる」授業となるためには、「ねらい・めりはり・見とどけ」が欠かせません。すべての授業において、基本的な授業計画を立案し、授業を実践するようになっています。

## 事例8

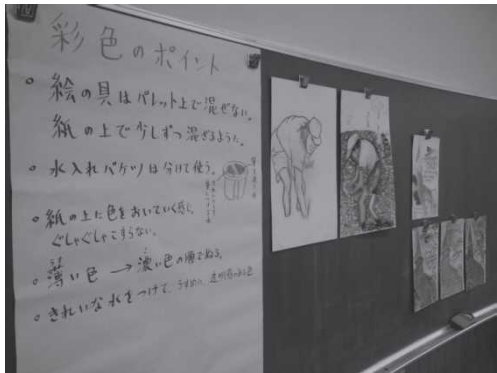
# 描いて満足感を感じるための支援

～小5 図工 「田植えの絵」での写生の支援～

ウチダ先生のクラスでは田植えを行い、その後、田植えの体験を生かして絵画を描くことにしました。体験したばかりの活動なので、田植えの楽しさや泥の感触などを生き生きと表現できると考えたのですが、描きたいイメージはあるものの、どう描いてよいか分からない子どもが何人かいます。そこで、描くためのヒントを具体的に紹介し、見通しをもって描けるように、つまずきに応じたいくつかの支援を行いました。このことにより、絵画に対する苦手意識が軽減し、自信をもって描けるようになっていった事例を紹介します。

### ◇ 活動の見通しをもちやすくした導入の工夫

単元の導入でウチダ先生は、『水入れバケツはきれいな水と汚れた水と分けて使う』『紙の上に色を置いていく感じ。こすらない』などのポイントを模造紙に箇条書きして示し、「こういうことに気をつけると描きやすいよ」と、柔らかい口調で話しました。また、子どもたちの前で、教師が子どもをモデルにして描く



姿を一例として演示してみました。このよ

うな中で、これまで絵を描くことに抵抗感を示していた広汎性発達障害のあるススムさんは、「なるほど、ああいう順番で描けば、描けそうだな」と下描きに取り掛かることができました。

#### <工夫点1>

#### ポイントを掲示・演示

- ・絵を描くときにこういうことに気をつけると描きやすいということを模造紙で掲示する。
- ・教師が子どもたちの前で、描いている姿を実演する。

### ◇ モデルや写真を利用して

以前、活動を思い出して描いた際には、「どう描けばいいか分からない」と言って筆が止まっていた子どもが多くいました。そこで今回は、2人一組でお互いがモデルになり、ポーズを取って描くことにしました。友だちが目の前で自分の描きたいポーズをしているので、ほとんどの子どもが集中して描くことができました。

そんな中で、ススムさんは少し描いたところで、「もう無理。描けない」と言ってやめてしまいました。ウチダ先生は、ススムさんがやめてしまったのは、自分の描きたいイメージを平面に表現することができないからではないかと推察しました。

そこで、田植えのときの写真を大きく引き伸ばして、何枚かススムさんに提示し、「これを参考にして描いてもいいよ」と伝えました。すると、ススムさんはうなずいてから写真をじっと見てその中の1枚を選び、座席に持っていきました。そして、その写真をよく見ながら下絵を描き始めました。下絵を描き終わると、うれしそうに、「ぼく、早めに描けた」と言って自信をもった様子でした。

#### <工夫点2>

#### 2人一組になり、お互いを写生

- ・10分交代でお互いを写生。10分ならば集中力が持続しやすい。

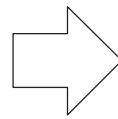
ウチダ先生の学級にはススムさんのようにうまく描けずに悩んでいる子どもが何人かいました。ユウキさんもその一人でした。描いている様子を見ると、立体をうまく平面にとらえられないようです。そこで、ユウキさんにも引き伸ばした写真を渡して、「これを見ながら描いてみてごらん」と話しました。平面になった途端にとても描きやすくなった様子で、自分の力でどんどん描き進めることができました。ユウキさんは自分の絵を見て、「前の1000倍も上手になった」と満足そうでした。

### <工夫点3>

#### 参考にできる写真の用意

- ・必要感のある児童には複数の写真を提示する。
- ・着彩でも写真を手掛かりにしてよいことを伝える。

モデルを見ながらユウキさんが描いた下絵



写真を見て描き直した下絵



特別支援学級在籍のユミコさんは、モデルを見ても、写真を使っても、うまく対象をとらえることができず、手が止まって困っている様子でした。そこでウチダ先生は、写真を画用紙大に引き伸ばし、そこに透明シートをかぶせ、ユミコさんがサインペンでなぞり描きができるようにしました。そして、透明シートから画用紙に転写して、それに着彩する方法をとることにしました。拡大写真と透明シートを使って、一人でなぞり描きと着彩ができたユミコさん。そんなユミコさんの様子を見て、他の子どもからも、「ユミコさん、すごいね」と、努力を認める声が聞かれました。ユミコさんも、「自分でなぞりました。色塗りもできました。えらい？」と大変うれしそうにウチダ先生に笑顔を見せました。

### <工夫点4>

#### 子どもに応じて個別支援

- ・更に個別の支援が必要な児童には、なぞり描き等その子に応じた柔軟な支援をする。

このように、それぞれの子どもにつまずきに合わせて適切な支援を考え、繰り返し行っていくことで、絵画への苦手意識が薄れたようです。どの子どもも自分の発想を生かしたのびのびとした絵が描け、成就感を味わうことができました。

### 事例から学ぶ

思うように描くことができず、子どもがストレスを抱えたままの状態になっていることはいでしょうか。そんな子どもに対して、つまずきに応じた支援を工夫していくことが大切です。この事例では、子どもに応じて写真を用意したりなぞり書きを促したりして、その子どもなりに満足感がもてるように心掛けました。

全員が楽しく「わかる・できる」授業とするために、つまずいている子どもを把握し、その子どもの気持ちに寄り添って、個に応じた支援を工夫していきましょう。

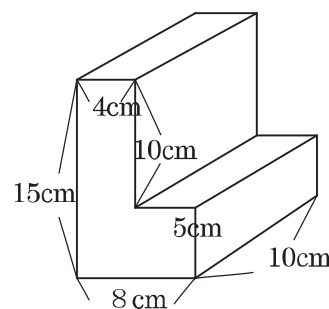
## 事例9 具体的操作活動とグループ学習で思考を深める実践

～小5 算数「量と測定」領域での工夫～

5年生から担任となったイナガキ先生は、「私語や手いたずらが多く授業に集中できない子が多い」と感じていました。そこで、子どもたちの実態を客観的に把握することにしました。知能検査の結果を見ると、クラスには、説明を聞いて学習するよりも、操作活動しながら学ぶことが得意な子どもの方が多いことが分かりました。そこで、単元「かさを調べよう」において、操作的活動とグループ学習を大切に学習を展開しました。その授業について紹介します。

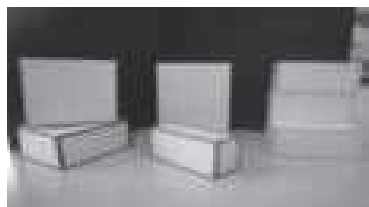
### 授業のねらい

L字型の立体の体積を求める場面で、工作用紙で作ったL字型の立体模型を切ったり、くっつけたりしながら、直方体の組み合わせとして考えることを通して、その体積の和や差からL字型の体積を求めることができる。



### ◇ 課題の追究を促す具体的操作物と思考過程の言語化

「L字型の立体を二つの直方体に分けて、それを合わせればいい。だから二つの直方体を見つければ体積が求められる」という子どもたちの発言から、「直方体を見つけて体積を求めよう」という学習課題が設定されました。イナガキ先生は、方眼の数で長さが分かるように工作用紙で作った模型を子どもたちに提示しました。



「使いたい人はどうぞ」とイナガキ先生が言うと、マサヒロさんをはじめ、何人かの子どもがさっそく模型を取りに来ました。マサヒロさんは、模型を手にするるとマジックテープで連結されていた部分を分け、二つの直方体にしました。そして、方眼のマスを数えて縦・横・高さが何センチか調べ始め、集中して個人追究に取り組みました。以前行った三角形の面積を求める学習で、マサヒロさんは、具体物で操作をしたものの、操作を面積の公式につなげることができませんでした。その姿からイナガキ先生は、思考過程を言語化できるように問い掛けることにしました。

マサヒロさんが追究しているときに、イナガキ先生は、「どうやって体積を求めようとしているの」と声を掛けました。それにマサヒロさんが答えていきます。聞き終わったところでイナガキ先生は、「まず、大きな直方体と小さな直方体の二つの直方体に分けたんだね」「次に、方眼の数を数えて縦・横・高さの長さを調べて体積を求めたんだね」「最後にそれぞれの体積を足して体積を求めるんだね」「その順番に式をつくってみよう」と思考の道筋を確認し、マサヒロさんはイナガキ先生と一緒に「まず」「次に」と追究の道筋をノートに書いていきました。

### 〈工夫点1〉

#### 操作活動の設定と思考過程の言語化

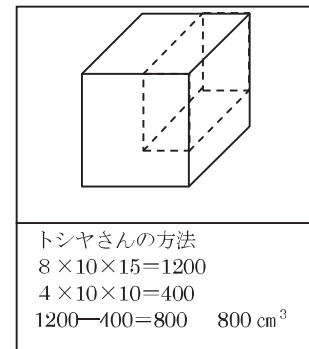
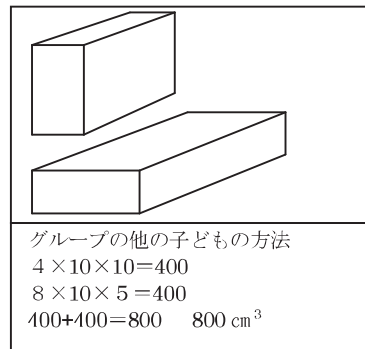
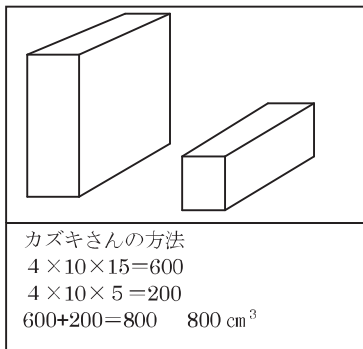
- ・ 解決を見通すことができる学習課題を設定し、その見通しに沿って追究できる具体的に操作できる教具を準備する。
- ・ 教師が子どもの追究の道筋を問い掛け、子どもの思考過程の言語化を補助する。

## ◇ グループ活動による思考の整理

授業はその後、4人一組でのグループ学習になりました。一人ずつ自分の考えを説明していきます。マサヒロさんは、自分の考えを書いたノートを見ながら友だちに説明をしていきました。時折、手元にある具体物も使って説明するマサヒロさん。個人追究のとき、イナガキ先生と一緒に解決の順序を整理してあったので、聞いているグループの子どもたちも考え方がよく分かり、説明をするマサヒロさんもスムーズに説明することができました。



各グループを回って様子を見ていたイナガキ先生は、カズキさんがグループの話し合いに参加できずにいることに気がつきました。カズキさんは、ノートに自分の考えを書いてあるのですが、それを発表できずに黙っていました。イナガキ先生がグループの他の子どもの書いた内容を見ると、カズキさんとは分割の仕方が違います(図)。他の子どもの説明を聞いているうちにカズキさんは、「自分は間違っている」と思ってしまったようです。



イナガキ先生が、カズキさんのノートを指しながら、「みんなと同じ答えだよ」と言いかけました。すると、同じ班のユキさんが、「あっ、カズキさんも、切ってくっつけるやり方だ！カズキさんは、縦に切って二つの直方体に分けたでしょ。私たちは横に切って二つの直方体に分けたわけ。私たちもカズキさんも二つの直方体に分けたことは同じだよ。二つ足して体積を求めたんだよ」と、自分たちの考えとカズキさんの考えの共通点を整理しました。すると、それを聞いていたトシヤさんが、「大きい直方体から、足りない部分を引く方法もあるよ」と、別の方法を発表しました。カズキさんは、「3つとも答えは同じ」とつぶやき、にっこりしました。その後の全体追究の場面では、カズキさんは自ら挙手して、クラス全員の前で自分の考えを説明することができました。

## &lt;工夫点2&gt;

## グループ学習や教師の支援による思考の整理

- ・友だちとの思考・表現の交流の場をグループ学習という形で設け、自分の思考・表現の整理を促す。

## 事例から学ぶ

算数の授業で解決方法の獲得を重視し、教師の説明中心の授業になってしまうことはないでしょうか。課題解決を促す具体的操作物があることで、子どもたちは課題を自ら追究し思考を深めていくことが可能となります。また、教師とのやり取りにより思考を言語化したり、グループ学習により思考を整理したりする場面を設定することにより、思考の道筋が明らかになっていきます。

全員が楽しく「わかる・できる」授業とするために、思考のプロセスを大切に考えて、操作活動やグループ活動を取り入れ、自ら学びの筋道を明らかにしていけるような支援に心掛けたいものです。

## 事例 10 話すことに苦手意識がある子どもへの指導・支援

～小6 国語 領域「話すこと・聞くこと」での授業の工夫～

ヤマグチ先生のクラスには、人前で自分の考えを伝えることに苦手意識がある子どもが何人かいます。そのため、自分から積極的に発言する子どもが限られています。そこで、「話すこと・聞くこと」を扱う「学級討論会をしよう」という授業を通して、説得力のある話の構成の仕方を知り、自信をもって自分の考えを伝えることができるように工夫した授業実践について紹介します。

ヤマグチ先生は、子どもたちの積極的に話そうとする意欲を引き出せるように、国語「学級討論会をしよう」の討論の話題を、子どもたちと相談して決めることにしました。出された話題の中から、「子どもたちにとって身近で、関心が高いこと」や「賛成と反対双方の意見が対等に出やすいもの」の両面を大切に考えて、「学級文庫には、マンガを置いてもよいか？」という話題で討論会をすることに決めました。

### ◇ 発表のための支援

エミさんは、人前で話すことに苦手意識がありました。話しているうちに自分が何を話しているのか分からなくなってしまうようで、うつむいたり、声が小さくなったりしてしまっていました。

ヤマグチ先生は、伝えたいことを整理した原稿を事前に作成し、それを基に話す経験を積むことが、エミさんのような子どもの自信につながると考えました。そこで、図書館やインターネットでの情報収集、聞き取り調査などを参考に、一人一人の子どもが自分の主張をまとめる時間を十分に確保しました。次に、主張したい意見をふせんに書き、順番を並び替えることで、相手に分かりやすく主張が伝わるかどうか吟味しました。エミさんは、並び替えが終わったふせんの内容をノートに書き写して、学級文庫にマンガを置くことに「賛成」の立場の原稿を完成させました。

当日、エミさんは、「今日は、自分から積極的に話し合いに参加したい」というめあてをもって討論会に臨みました。討論会では、いつもの自信がなさそうな姿とは逆に、何度も質問をする姿が見られました。また、「反対派」からの難しい質問に対し、「賛成派」が誰も答えられないで沈黙している場面で、エミさんは自ら手を挙げて反論を始めました。エミさんが話し終えると、周りの友だちからどよめきがありました。それは、普段の様子からは想像ができない、大きな声で意見を言う自信をもったエミさんの姿があったからでした。

<工夫点1>

### 発表内容・構成の事前準備

討論会の準備として、取材や構成を考えたり、原稿を書いたりする時間を十分に取る。



### ◇ 授業の振り返り

リョウさんも、みんなの前で話すことに苦手意識がある子どもでした。自分が言いたいこ



とを相手に分かってもらえない経験を繰り返してきたため、発言することに消極的になってしまったのです。

ヤマグチ先生は、リョウさん自身が自分の話し方のよさを実感したり、みんなからよさを認められたりすることを通して、自信をつけてほしいと考えていました。

そこでヤマグチ先生は、まず、発表原稿作成の時間に机間指導を行い、リョウさんの原稿が筋道立てて構成されていることを確認し、とても分かりやすい原稿になっていることを称賛しました。また、討論会中は、子どもたちの主張を静かに聞きつつ、子どもたちの話し方のよいところをビデオカメラで撮影しました。リョウさんも担任に称賛されたことで自信をもったのか、自ら発表しました。

話し合いが終わったところで、ヤマグチ先生は次のように話しました。

### <工夫点2>

#### 視聴覚機器の活用

授業の振り返りで、ねらいに迫る場面の映像を流して自分のよさを実感できるようにする。

司会者：これで、学級討論会を終わります。ヤマグチ先生、何か気付いたことがあったらお願いします。

担任：まずはこれを見てほしい。

～リョウさんの最後の主張の場面が映像で映し出される～

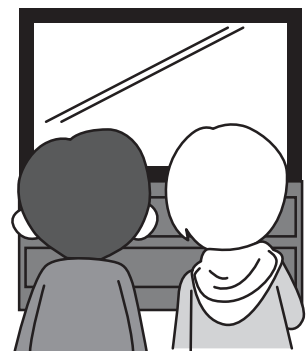
担任：リョウさんの主張は、分かりやすく、なるほどと納得できるものでしたよね。それは、今ビデオで見たとおり、「自分が一番言いたいことは・・・」と初めに一番言いたい考えを伝え、その次に「具体的に理由を言う」という話の構成になっていたからです。だから、リョウさんの考えが皆によく分かったのですね。すばらしい発表でした。

友だち：(大きく拍手して、うなづく)

リョウ：(にっこりと微笑む)

ヤマグチ先生は、リョウさんの発言の場면을ビデオ映像で紹介し、その構成のよさをクラス全体で確認しました。その映像からリョウさんの話し方のよさを認めた友だちは、笑顔で拍手しました。

これをきっかけに、リョウさんは人前で話すことに自信をもつことができました。それ以降の授業では、積極的に自分の考えを伝える場面が増えてきました。また、リョウさんの発表の姿をもとに、「相手が理解しやすい話の構成」をクラス全体で確認したため、「意見を先に、理由を後に話す」「自分の立場を明確にして話す」などを意識して発表しようとする子どもがクラスに増えてきました。



### 事例から学ぶ

人前で自分の考えを伝えることに苦手意識のある子どもたちには、どのように指導・支援すればよいのでしょうか。この事例では、「取材」や「構成」の時間を十分に確保し、発表内容を明らか（焦点化）にしておくことにより、話すことの抵抗感が少なくなりました。また、話し方のよさを具体的に取り上げる視覚支援（視覚化）により、お互いがよさを認め合うこと（共有化）ができました。

全員が楽しく「わかる・できる」授業としていくために、「焦点化・視覚化・共有化」という視点をキーワードとして、意識して授業を展開してみましょう。